

研究報告

サブワークノートを用いた協同学習の教育的効果

Educational effect of cooperative learning using subwork notes

木野 寛子

Hiroko KINO

田尻 后子

Kimiko TAJIRI

日隈 ふみ子

Fumiko HINOKUMA

抄 録

本研究の目的は母性看護学授業におけるサブワークノートを用いた協同学習の教育的効果を明らかにすることである。今回、11人の学生に半構成的面接にてインタビューした。結果として、①協同学習の実際の行動と思い、②サブワークノートを用いた協同学習の獲得のプロセスと思い、③母性看護方法論Ⅰ・母性看護方法論Ⅱで同一事例を用いたことに対する学生の反応が明らかとなった。学生が協同学習を獲得していくためには、1. 個人ワークである事前学習を行うこと 2. 学生自身が体験を積むことで学習内容の深まりを実感し、リフレクションをすることが必要であった。サブワークノートは学生自身が振り返りを行うためのポートフォリオとしての役割を果たしており、協同学習において効果が認められた。

さらに、1年をかけて事例を展開していくことで、妊娠期・出産期・新生児期・産褥期の具体的なイメージを持つことができ、“看護を考えた”と思えるに至っていた。

キーワード■母性看護学，協同学習，サブワークノート

I. 緒言

大学全入時代を迎え、大学生の多様化に伴い学生の目的意識の希薄さ、学習意欲の不足が課題となっている。その一方で看護学を学ぶ者としての主体的な実践力が求められている。

大学では実践力につながる思考力、判断力、表現力などを育てるための学習方法のあり方を試行錯誤し、授業の改善が行われている。その方法として、教員の一方的な講義ではなく、学習者の能動的な参加を取り入れたアクティブラーニングが支持されており、少人数制のグループワークを取り入れた協同学習の効果が報告されている¹⁾。協同学習とは、Johnson 兄弟や Holubec が研究、開発したもので、小集団で協力的な学習活動を生起させる技法である。本学で協同学習を取り入れた目的は、1つに、生活、社会的経験の少ない学生たちに事例を取り入れ、妊娠した女性とその家族についてのイメージを持ち、心身両方の変化や動きを捉えることができるということであり、もう1つには、協同学習を通して、看護について学生自身が自ら考え、また学生同士が学び合えることを期待することである。しかし、グループワーク＝協同学習ではない^{2,3)}。グループワークを実施すれば必然的に学生が自ら学ぶものではなく、効果を上げるためには内容を計画的に準備し、参加者全員がグループに貢献できる状況をつくる必要がある³⁾。また、協同性が活かされるためには構成メンバーの調整や明確なゴールの設定も必要である⁴⁾。

本学では初年度から母性看護方法論Ⅰ・母性看護方法論Ⅱ（以後、方法論Ⅰ・方法論Ⅱと表す）の授業にサブワークノートを用いた協同学習を取り入れており、前巻でその内容を報告している⁵⁾。その後、継続して協同学習を実施するために、毎年、サブワークノートの内容検討や課題の修正、メンバー構成や事例の検討等変更を重ね3年目を迎えた。そこで今回、サブワークノートを用いた協同学習の教育的効果を明らかにすることを研究目的とした。

Ⅱ. 研究方法

1. 研究協力者

研究協力者は、方法論Ⅰ・Ⅱを終了した看護学科3回生65名の中から、研究協力者を募り、応募した学生の中からランダムに選出し、ICレコーダーによる録音に同意した学生11名とした。

2. 研究デザイン

本研究は、質的記述的研究である。

3. データ収集期間

データ収集期間は平成28年9月から同年10月であった。

4. データ収集方法

インタビューは、研究協力者と日程調整を行い、大学で普段学生が使用しているゼミ室を使用

した。一人1回30分～60分の半構成的面接法によるインタビューにてデータ収集を行った。インタビュー内容は、協同学習についてとサブワークノートについてであり、インタビューガイドは下記の通りである。

1) 協同学習について

①どのように学習を進めていたか ②方法論Ⅰ・Ⅱで行った協同学習（個人学習→グループワーク→発表→個人学習の追加修正）という方法について、効果があったと思う点と効果がなかったと思う点 ③グループ学習を意識したかどうか ④協同学習に関してよかったこと、困ったこと

2) サブワークノートの活用について

①学習の中でどのように使用したか ②サブワークノートを使用して効果があった点、効果がなかった点

5. データ分析方法

データ分析は、ICレコーダーより作成した逐語録から行った。得られたデータを繰り返し読み、協同学習とサブワークノートに関する語りを、文脈から実際の学習行動と思いに分けて分析を行った。先に、①協同学習の方法に対する学生の実際の学習行動と思い ②サブワークノートを用いた協同学習方法への思い ③方法論Ⅰ・方法論Ⅱで、同一事例を用いたことに対する学生の反応について分析した。そして、①～③を統合し、協同学習とサブワークノートがどのように関連しているのかについて分析を行った。データ分析は、信頼性・妥当性を得るため、複数の研究者にて行った。

6. 倫理的配慮

本研究は、佛教大学倫理審査委員会の承認を得て実施した（承認番号27-34）。

研究協力者には、研究の趣旨や内容に加え、研究協力者の自由意思を尊重すること、匿名性を保持すること、データ管理や研究終了時のデータ消去などを研究依頼書に明示し、文書及び口頭で説明を行い、研究協力の同意を得た。

7. 授業展開の実際

方法論Ⅰで妊娠期・分娩期・新生児期を学び、方法論Ⅱで産褥期を学んだ後に、看護過程の展開を行なっている。授業は母子健康手帳を基に独自に作成したサブワークノートを使用し、事例のアセスメントを行なっていく。学生はこのサブワークノートを使用して事前学習・グループワーク・発表・復習を行っている。学生は協同学習の個人ワークとして、授業までにサブワークノートの指示されたページまでを予習してくる。内容は主にアセスメントであり、アセスメントや知識としておさえておく必要がある内容は自ら調べる。授業には予習したサブ

ワークノートを持ち寄り、15分～20分程度のグループワークで適切なアセスメントへと検討を重ねる。グループワークの後、3グループ程度が発表を行い、発表の内容は教員がスライドに書き出していく。協同学習を取入れる事で事例への関心を高めケアを思考していくこと、互恵的な相互依存関係を持ちながら、学び合うことを意図した。

Ⅲ. 結果

1. サブワークノートの活用（表1）

1) 事前学習

事前学習は分類として、事前学習の方法と事前学習をすることへの思い、事前学習をしない理由の判断、事前学習を行ってこない学生に対する思いと対応に分けられた。それぞれを構成するカテゴリーを述べていく。なお、カテゴリーの行動は〔 〕で、思いは＜ ＞で示す。

(1) 事前学習の方法

事前学習の所要時間は30分から4時間と幅があった。事前学習を行う時期は前日が多かった。1週間前から行う学生が1名あった。事前学習の行動は、〔教科書をよく見る〕と図書室にある看護過程の〔参考書を使用する〕があった。グループの中で事前学習を行う人数は、1グループ5～6人中2～3人であった。

(2) 事前学習をすることへの思い

多くの学生が理由としてあげていたのが、＜周囲に迷惑が掛かる＞であった。多くの学生は、グループワークの時に迷惑がかからないようにという思いから、事前学習を行っていた。そして、事前学習をすることで、＜授業がよくわかる＞＜グループワークで発言できる＞という実感をしていく。さらに、予習をしてきていることを教員が確認することで＜教員が認めてくれた＞という思いを持っていた。

(3) 事前学習をしない理由の判断

今回インタビューを行なった学生は全員が事前学習を行っていた。グループ内で事前学習を行なって来ないメンバーが、事前学習を行わない理由を＜みんながやってくれる＞＜やり方がわからない＞からだと判断していた。

(4) 事前学習を行なって来ない学生への思いと対応

先に述べたように、事前学習はグループメンバーの全員が行なってきたわけではなく、約半数の学生が事前学習を行っていない状況だった。事前学習を行なってきている学生は、していない学生に対して＜見せるのは嫌だ＞＜どうせやらない＞＜イライラする＞＜困る＞等、負の感情を抱いていた。その学生への対応は、〔何も言わない〕〔予習を促す〕だった。

表1 サブワークノートの活用

	分類	カテゴリー	語り
事前学習	学習行動	[教科書をよく見る]	「先生の話（授業）聞いてると、後で教科書見なくなる」学生 E 「必死で教科書全部めくって探しまくって」学生 B
		[参考書をみる]	「図書室にある看護過程の参考書もみながら」学生 C
	事前学習をすることへの思い	<周囲に迷惑がかかる>	「みんなしてるし、やらないとみたいなものもあった」学生 A 「何もやっていかなかったら迷惑をかけるって思いがあった」学生 D
		<授業がよくわかる>	「自分で調べることで頭に入りやすかった」学生 B 「次の日の授業が聞いてて割とずっと入る」学生 E
		<グループワークで発言できる>	「自信持って言ってる、私、みたいな」学生 A 「ある程度なんか意見は言えるようにしとく」学生 F
		<教員が認めてくれた>	「（予習を）やってきてる人とやってない人をちゃんと先生が見ててくれるのは、やってる側からしたらすごいありがたい」学生 D
	事前学習をしない理由の判断	<みんながやってくれる>	「（やらなくても）まあいいやって、みんなやってきてるし（と思ってるようだ）」学生 F
		<やり方がわからない>	「やってくるけど、書き方がわからないらしい」学生 B
	事前学習をしてこない学生に対しての思いと行動	<見せるのは嫌だ>	「自分がちゃんとやってるのに、見せてって言われるのはちょっと嫌かな」学生 F
		<どうせやらない>	「どうせみんなやらんしなって思って」学生 C
		<イライラする>	「やってこない人に対してイライラするっていうか」学生 D
		<困る>	「一から説明しないといけないから困る」学生 A
		[何も言わない]	「仲がいい子なら言えるけど、まあ、困るのはその子だし」学生 E
		[予習を促す]	「え、なんでやってきてないの？やってきてよって」学生 C 「来週はちゃんとやってこようってなるんですよ」学生 F
グループワーク	行動	[メンバーの意見をきく]	「みんなの意見を聞いて、あ、そういうのもあるんだなって」学生 D 「意見集まりやすいし、いろいろ追加して書ける」学生 F 「自分が気づかなかった点とか絶対わかるんで」学生 I
		[頑張って発言する]	「（他のメンバーの発言がない時に）自分まで黙っていると進まないから言うしかない、そこから指摘してくれたら、わあって行ったらいいやって」学生 I 「自分はこんなやねんけど、なんでそんなんできんの？みたいな感じで聞いて」学生 G 「進まないとイラッとするから、頑張るって言う」学生 J
		[みんなで調べる]	「やるやる～ってなって、教科書開いて、どこ載ってたこれ？って」学生 G 「その場で全員がもう1回教科書開いて」学生 H 「ここを見たらいいinchau?とか相談したり」学生 K
		[意見交換にはならない]	「意見交換をする感じではなかった」学生 E 「（予習をしていない人は）話し合いには参加するけど、看護の視点では見れてないみたいな、一般人の意見みたいな感じになってしまってた」学生 D
	グループワークに対する個人的な思い	<力不足を感じる>	「リーダーシップを取れるほど、自分が分かってなかった」学生 B 「劣等感というか、力になれてないなっていう実感」学生 I
		<自信がない>	「自分の予習をこう書いてきたって見せることはできない、自信があっても隠す」学生 G
		<私だけじゃない>	「私だけじゃないんだ、良かったって」学生 K

	グループワークに対するグループへの思い	<最良をだせる>	「みんなの中で最良な方向に持っていけるっているのはすごい」学生 C 「一人で考えなくても他の子と共有できるし、そしたら前に進めるから」学生 E
		<みんなできなかつた>	「(他のメンバーが) 仲いい子だけで共有するのは嫌だった」学生 I 「多分考えてるんだろうけど、引き出せるまではできなかった」学生 J
	参加しない学生に対しての行動	[発言を促す]	「(予習をしていない学生に) 話かけたりはしてた」学生 B 「発言を促したりはしてた」学生 J
		[諦める]	「最初はみんなでどうにかしようとしたんですけど、最後の方はもういいって」学生 G 「最初は、聞いたりしてたけど、相槌打つだけやから」学生 K
発表	発表時の行動	[参考にする]	「グループと違うアセスメントを出してきてくれたりするんで、すごいありがたい」学生 E 「発表聞いて、ああ、そうなんやみたいな」学生 H
		[必死でメモを取る]	「発表の時は必死でメモを取って」学生 B
	発表に対する思い	<自分の意見だけで発表したくない>	「あいまいなところあるけど、(発表は) 私のだけでいいの? みたいな」学生 C 「なんか、任されたりするのが嫌なんです」学生 E
		<教員に質問されると焦る>	「学生やったらいいんですけど、先生やったら、言われてる一ってなっちゃう」学生 G
復習	個人の学習行動	[復習に重点をおく]	「予習はちょっとやって、復習をめっちゃやってた」学生 B 「復習って感じですね。予習よりは。」学生 D
		[家で再度まとめる]	「メモをずっととってて、家に帰った時にまとめる」学生 B 「レジュメ見ながら、ちょこちょこ追加する感じ」学生 C
	メンバーとの学習行動	[演習で復習する]	「復習しあいながら、こんな感じよなあみたいなのを、実践でも覚えていける感じ」学生 D 「演習の時に、授業でこんなこと言ってたよなあとか言いながらやってました」学生 A
		[友人と見せ合う]	「どんなんだったか、友達と見せ合って」学生 C
	復習に対する思い	<レスポンスが欲しい>	「書いたら書いたなりにコメントを返してくれるし、それは嬉しかった」学生 A 「自分がびっしり書いたのに対して先生がちょっと1行だったりすると悲しい」学生 F

2) グループワーク

グループワークに対しては、グループワーク時の行動、グループワークへの思い、参加しない学生に対しての行動に分けられた。

(1) グループワーク時の行動

グループワーク時は、[メンバーの意見をきく] と、グループワークが円滑に進むように、[頑張って発言する] があった。そして、わからないことを [みんなで調べる] ことはしていたが、<意見交換にはならない>こともあった。

(2) グループワークへの思い

グループワークへの思いは、自分自身への思いとグループへの思いがあった。

① 自分自身への思い

グループワークを円滑に進めることができるようなリーダーシップを取れないことやグループの力になれないことに対して<力不足を感じる>。また、自分の事前学習内容に対して<自信がない>ため学習内容を隠していた。しかし、一方でわからないと思っているのは<私だけじゃない>と安心感を持っていた。

② グループへの思い

グループワークをすることで、一人で考えていても出ない考えをグループワークでは出すことができるという経験から<最良を出せる>と思っていた。しかし、一方で<みんなできなかつた>という思いも持っていた。

(3) 参加しない学生に対しての行動

学生は、<みんなできなかつた>という思いを持っていたが、グループワークに参加しない学生に対して何もしないわけではなく、[発言を促す]行動をしていた。しかし、それでもグループワークに参加しないと参加を促すことは[諦める]という行動をとっていた。

3) 発表

学生はグループワークでわからないところを洗い出し、それを発表の際に確認し[参考にする]。さらに、その内容を[必死でメモを取る]。学生は発表の際、教員に質問されると間違えたのではないかと<焦って>いた。また、予習をやってきた学生が少ない場合、その学生の意見に他のメンバーが賛同し、発表が一人の学生の内容で行われてしまう場合があり、それに対して<自分だけの意見だけで発表したくない>と思っていた。

4) 復習

復習は、個人でする場合と、友人とする場合があった。個人では、予習より[復習に重点を置く]学生がいた。方法としては、[家で再度まとめる]であった。友人と行う復習は、[演習で復習する]と[友人と見せ合う]であった。そして、自分が作成したサブワークノートの内容についての<教員のレスポンスが欲しい>と思っていた。

2. サブワークノートに対する学生の反応 (表2)

ここは、サブワークノートに対してや、使用することに対しての学生の反応である。大カテゴリーを【 】で、カテゴリーを〈 〉で示す。

サブワークノートに対する反応は、[振り返りをする][リフレクション][一冊書き上げた][教員の認証][先を見る]があった。

[振り返りをする]は、事前学習の前や演習の前にサブワークノートを〈読み直す〉、〈すべてが詰まっている〉という思いから、妊娠初期の段階からの経過を振り返っていた。[リフレ

表2 サブワークノートに対する学生の反応

大カテゴリー	カテゴリー	語り
【振り返りをする】	〈読み直す〉	「産褥期にそれまでのアセスメントを全部見て」学生 B 「母子手帳があったから、しっかり読み直す機会になった」学生 I
	〈すべてが詰まってる〉	「生まれる前から書いてきて、生まれてからの情報、全部詰まってるなーって」学生 E 「こういう経過辿ってきてるっていうの見返したい時は、それ見れば一発だから」学生 E 「それ持ってたなら、わかるっていうのはありますよね」学生 H
【リフレクション】	〈わからないことがわかった〉	「しんどかったけど、わかんないこととかいっぱいあったけど、分かんないものは分かったというか」学生 H
	〈できていないと気づく〉	「（見直した時は）クソみたいなアセスメントしかしてないな」学生 I 「あ、ボロボロやと思った」学生 K
	〈自分を認める〉	「積み重ねたんやなああっていう、なんか自分頑張った感じじゃないですけど、1年間結構よくやってるやん、みたいなところはあったかも」学生 D
【先を見る】	〈実習を見越す〉	「アセスメントだけでなく、教科書の内容とかをルーズリーフに貼っといたんで、実習の時に使えるのかなと思ってます」学生 J
【一冊書き上げた】	〈達成感がある〉	「めっちゃ達成感ある。めっちゃ頑張ってるやんって」学生 B 「終わった時の達成感は、ああ京子さん終了みたいな」学生 D 「自分なりに頑張ったと思うし、やり上げた感じ」学生 K
	〈愛着がわく〉	「ちょっと愛着湧いて、先生の時は母子手帳いるなみたいな」学生 A
【教員の認証】	〈教員が認めてくれる〉	「自分がやったことをちゃんと分かってくれてはるなとか」学生 D

クション】は、〈わからないことがわかった〉、自分が〈できていないと気づく〉、頑張った自分を〈自分で認める〉であった。【先を見る】は、サブワークノートを作成する際に、〈実習を見越す〉であった。

そして、方法論ⅠとⅡを通して使用することから〈達成感がある〉〈愛着がわく〉という【一冊書き上げた】思いを持っていた。そこには、〈教員が認めてくれる〉という【教員の認証】が影響していた。

3. サブワークノートを協同学習で用いることの効果

ここでは、サブワークノートを協同学習で用いることでの効果について示す。効果は、同一事例を用いていることに対するものと、学習姿勢の変化をもたらすことの2つがあった。なお、大カテゴリーを【 】、カテゴリーを〈 〉で示す。

1) 同一事例を用いていることに対する学生の反応（表3）

同一事例を用いていることに対する学生の反応は、【連続性がある】【具体的なイメージを持つ】【看護者目線で見える】であった。

【連続性がある】は、事例を1年かけてリアルタイムで展開することで〈連続性があるとわかりやすい〉と思っていた。そして、対象者を〈実在しているかのように感じる〉、〈もっと知

りたいと思う〉など、【具体的なイメージを持つ】事につながっていた。さらに、ずっとリアルタイムでアセスメントを考えることは、対象者のことを【看護師目線で見ると】につながっていた。

2) 学習姿勢の変化 (表4)

表3 同一事例を用いていることに対する学生の反応

大カテゴリー	カテゴリー	語り
【連続性がある】	〈連続性があると分かりやすい〉	「一人の人をずっとここまで見れて、こういう経過を辿るんだなって分かって」学生 E 「リアルタイムで経過をおってアセスメントするのはわかりやすい」学生 H 「ああ、こういう状況なんじゃないかっていうのは想像しやすかった」学生 K
【具体的なイメージを持つ】	〈実在しているかのように感じる〉	「ペーパー (ペイシェント) なんですけど、なんか知ってる人みたいな」学生 D 「私の中では黒髪なんです」学生 H 「自分の中での京子さんのイメージがはっきりついていくようになって」学生 K
	〈もっと知りたいと思う〉	「実際のお母さんってどう思ってるんやろうとか、やっぱりしんどいけど生まれた時はどうなんかって、実際に聞きたいなっていうのはあった」学生 B 「なんか、欲しいな、知りたいなって思うことが、どうなんやろうってなる時があった」学生 K
【看護者目線で見る】	〈看護者目線で見る〉	「自分が (看護師として) 見てた人みたいな感じはちょっとあった」学生 D

表4 学習姿勢の変化

大カテゴリー	カテゴリー	語り
【意識の変化】	〈方法がわからない〉	「最初はやっぱりよくわからないですけど」学生 E 「最初は何見たらいいんやろうって言うのがあったりした。」学生 K 「初めは何アセスメントしたらいいか教えてくれへんし」学生 J
	〈だんだんわかってくる〉	「やっていく途中にだんだん順序わかってきて」学生 F
	〈方法がわかる〉	「うまいこと最終的にはまとまるなっていう感覚がつかめた」学生 E 「なんでやと思ってましたけど今は良かったなと思う」学生 J
【やりきった】	〈達成感があった〉	「楽しかったし、達成感があった」学生 B
	〈必死だった〉	「必死でした。本当にわからなくて」学生 B 「必死感はありましたね。他の授業よりは」学生 D
	〈頑張った〉	「成績はあまり良くなかったけど、なんか、頑張った気はしましたね」学生 D
	〈自信を持つ〉	「結構勉強してるやん、自分みたいな自信にはなりました」学生 C
【グループに対する思い】	〈みんなでやりたかった〉	「なんか、やっぱりみんなでやりたかった」学生 H 「(他のメンバーが) 仲いい子だけで共有するのは嫌だった」学生 I 「そういう子をここ (予習している学生の間) に入れたら喋れるじゃないですか、それをしたらできたかも」学生 G
	〈グループの意識が高まる〉	「(やってきてない子も方法論Ⅱでは) グループワークに参加してきた」学生 B 「最後までやらなあかんっていうのがあったから、高まった」学生 F

これは、学生が自分自身に関する事の中から体感したことである。それには、学習への【意識の変化】、【やりきった】、【グループに対する思い】の3つがあった。

学習姿勢は、〈方法がわからない〉→〈だんだんわかってくる〉→〈方法がわかる〉という【意識の変化】があった。学生のほとんどは、授業当初は協同学習の方法がわかっていなかったが、授業が進むにつれて〈だんだんわかってくる〉ようになり、最終的には〈方法がわかる〉と協同学習を獲得していた。そして、〈達成感があった〉〈必死だった〉〈頑張った〉〈自信を持つ〉という【やりきった】という思いにつながっていた。

【グループに対する思い】は、協同学習に参加しない学生がいたことに対して〈みんなでやりたかった〉という思いを持っていたが、一方で〈グループの意識が高まる〉という思いを持つ学生もいた。

Ⅳ. 考察

1. サブワークノートの活用

サブワークノートを使用して事前学習を行うことは、授業がよくわかったり、グループワークで発言できたりなど、学習効果に繋がった。それは、サブワークノートを使用することで、事前学習の内容がわかっており、学習に取り掛かりやすいためであると考えられる。さらに、全員同じ内容の事前学習をしている前提があり、グループワークに取り掛かりやすく、発言もできるためだと思われる。また、妊娠期・分娩期・新生児期・産褥期の事前学習項目が同じであるため、学生は同じ方法を繰り返しながら学習を進めていく。そのため、授業が進むにつれ、学習の方法に慣れてくる。それは、事前学習の習慣化につながる。

サブワークノートはポートフォリオとしての役割も果たしていた。ポートフォリオとはある目的のために、ばらばらの情報を一元化し、成果や実績、やってきたことなどをまとめ、その人の能力や感性、成長がみえるよう、一つに綴じたもののことである⁹⁾。サブワークノートはまさに、それに当てはまり、過去自分がどのようなアセスメントをしてきたかが全てが詰まっている。実際、学生は事前学習前、提出前にサブワークノートを振り返っている。サブワークノートがあったからこそ、読み直す機会になっていた。これは、ポートフォリオの一つの役割である“自分を客観的に見る”という作業に大いに役に立っている。鈴木⁹⁾はポートフォリオを成長のために活かすことを述べており、①指導者がポートフォリオを見ながらコーチング

②ポートフォリオを俯瞰してセルフコーチング ③ポートフォリオでリフレクション（内観）

④ポートフォリオでリフレーミング（違った見方）をあげている。今回のサブワークノートは、そのうちの ③のリフレクションができていると考える。そして、①に関しては、教員による直接コーチングは行なってはいないが、毎回の提出時には、コメントを書き込み、必要時は再提出を指示している。これにより、再度考える機会となり、それを見直すことで、より知

識は深まっていくと考える。

以上より、サブワークノートを使用することで、学習の繰り返しと振り返りを行うことができる。それら一連の学習行動は、達成感やサブワークノートに対する愛着を持つことにつながり、学生は「めっちゃ頑張った」という思いを持つのであろう。

2. 協同学習に対するサブワークノートの効果

協同学習とは二人もしくは三人以上の学生が一緒に活動し、公平に活動を分担し、全ての参加者が意図した学習効果に向かって進むことである⁶⁾。事前学習をしてこない学生は、他の学生をイライラさせ、グループワークが進まないため困ったり、見せるのは嫌だという感情を抱かせたり、意図した学習効果に向かって進むことができていない状況を生み出しており、協同学習を進めるための行動はとれていなかった。一方、事前学習をしていた学生は、みんなでやりたいという思いを持っているため、事前学習をしてこない学生に対して、次回は学習したり、グループワークに参加するよう促していた。これは、グループを学習効果に向かって進めようをしている行動だと思われる。しかし、事前学習をしてこなかったり、グループワークの参加しない状況が続くと、どうせやらないと諦め、グループワークが意見交換にならなかったり、できなかったという思いを抱いていた。サブワークノートは事前学習やグループワークを行うために効果がある。ただ、事前学習をしてこない学生がいると学習効果は低くなる。協同学習は、単なるグループワークではない^{2,3)}。協同学習には、グループワークのための個人ワークが必須であり、グループメンバー全員で学習を行おうとする姿勢が必要である⁶⁾。したがって、協同学習の効果を高めるためには事前学習をしてくる学生を増やし、グループ内の意識を高めるための工夫が必要である。

学生たちの中で、今回の協同学習の方法を最初から理解して行なった者はいなかった。やはり、最初は方法がわからないため、「最初は何みたらいいんやろう」と手探り状態で始めている。しかし、「教科書を探しまくって」行なった事前学習を持ち寄り、グループワークがうまくいかないと思いながらも頑張って発言し、発表と教員の解説を聞き、提出したサブワークノートのコメントを見直すという一連の流れを必死に繰り返すことによって、「やっていくうちにだんだん順序が分かってきて」と方法が分かってきていた。そして最後は「うまいこと最終的にはまとまる」という感覚を得ることができていた。また、そのような感覚を持った学生は最終的には一冊書き上げたという達成感や頑張ったという思いに至り、自分が頑張った証であるサブワークノートに愛着がわいていた。そして見返すことでリフレクションとなり、できていない自分に気づいたり、反対に頑張った自分を認めていた。アクティブラーニングの質を高めるもの一つとして、リフレクションが必要⁷⁾であり、サブワークノートはリフレクションに役に立つと考えられる。

この一連の学習過程には、内的動機付けと外的動機付けが影響していると思われる。最初は、

教員の指示という外的動機付けによって協同学習を行っていた。しかし、授業を進めるごとに、事前学習をしていると授業がよくわかったり、グループワークで発言できるという感覚があり、それが内的動機付けとなって、次も事前学習を行うという行動に繋がったと考える。

内的動機付けには、サブワークノートも大きな影響を与えていると考える。グループメンバーと同じものを使用し、共に考えるという経験をするとは、達成感やメンバーで頑張ったという思いにつながっていると考える。さらに、サブワークノートは、リフレクションをする上で大変大きな役割となっていた。学生は、事前学習の前とサブワークノート提出の前にリフレクションを行っている。それは、次の課題への内的動機付けとなっていると思われる。今回、協同学習をすることでより学習が深まったと思われる学生は、この内的動機付けが適切に働いたのではないだろうか。

協同学習に対するサブワークノートの効果としては、もう一つ、学生全員で一人の女性の妊娠期から産褥期までを約1年をかけて追いかけることにより、ペーパーペイシェントの対象者を身近に感じ、実在しているかのようなイメージを持つことがある。何故ならば、学生は、事前学習やグループワーク、発表を通し、学習を積み重ね、他の学生と意見交換をすることにより、もっと知りたいと思うほど、事例に関心を持つことができたからである。そして、具体的なイメージを持つことができたからこそ、看護を考えたと思えたのであろう。

知識は学習者が発見・発掘し、構造化を体験して獲得したり創出するものとなる⁸⁾。協同学習を効果的に行うためには、体験を積んでいくことで“わかった”という感覚を体感すること、内的動機付けができること、リフレクションをすること、メンバーで進めていくという体験をすること、事例をより具体的にイメージすることが必要である。

V. 結論

協同学習を進める上で、サブワークノートは学習進度をサポートし、1年に渡り1冊のワークノートを作りあげ自分のものとして活用することで学習を一層深めることができた。また、1年間一事例を使うことで、グループでの共通認識が広がり、対象者を名前で呼び合うなどグループ内の関係性が出来ていったと考える。結論として、以下のことが明らかとなった。

1. サブワークノートは協同学習を進めるうえで、個人ワーク、グループワーク、復習において効果的に使われていた。
2. サブワークノートは学生自身が振り返りを行うためのポートフォリオとしての役割を果たしていた。
3. 協同学習を獲得するためには、学生自身が ①事前学習を行うと授業がわかる ②グループワークで発言できるなどの体験を積むことで学習内容の深まりを実感し、リフレクションをすることが必要であった。

4. 1年をかけて同一事例を展開していくことで、妊娠期・出産期・新生児期・産褥期の具体的なイメージを持つことができ、看護を考えたと思えるに至った。

VI. 研究の限界と課題

今回の研究は、研究協力に応募した学生にインタビューを行った。そのため、比較的事前学習をおこなっていた学生が集まり、事前学習を行ってこなかった学生は応募しなかったことも考えられる。それらより、事前学習を行わなかった理由に関しては明らかにすることができなかった。しかし、協同学習を円滑に進めていくためには、グループワークの前の個人活動は大きなウェイトを占める。そのため、個人活動である予習ができるようになるための方策を考える必要がある。今回、インタビューを行うことで、事前学習を行わない理由の予測をつけることができたため、事前学習行わなかった学生の実際についても明らかにできるよう進めている最中である。

文献

- 1) 宇治田さおり. 協同学習を取り入れて変わったグループ活動の方法と効果. 看護教育, 2015;56 (8), pp728-735.
- 2) 関田一彦. 協同学習の学び方, 日本協同学習会ワークショップを通して. 看護教育, 2013;54 (8), pp672-677.
- 3) 安永悟, 近藤真理. 協同学習は看護教育をいきいきさせる. 看護教育, 2013;54 (8), pp648-661.
- 4) 糸賀暢子. 学生がやる気になるグループワークを求めて. 看護教育, 2015;56 (8), pp718-725.
- 5) 木野寛子, 田尻后子, 他1名 佛教大学における母性看護学の授業方法－事例を用いた協同学習の試み－. 佛教大学保健医療技術学部論集, 2015;9, pp135-142.
- 6) エリザベス＝バークレイ, パトリシア＝クロス, 他1名 (安永悟監訳). 協同学習の技法, ナカニシヤ出版, 2015年.
- 7) 三浦真琴, 改めて学ぶアクティブラーニング, 看護教育, 2015;56 (1), pp40-46.
- 8) 武藤志真子, 学士課程教育の今後～アクティブラーニングと学びの空間の視点から～. 女子栄養大学紀要. 2013;44, pp9-15
- 9) 鈴木敏江, アクティブラーニングをこえた看護教育を実現する, 医学書院, 2016年.

(きの ひろこ 看護学科)

(たじり きみこ 看護学科)

(ひのくま ふみこ 看護学科)

2017年10月2日受理

